Муниципальное учреждение управления «Комитет образования»

Муниципальное казенное образовательное учреждение

для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

«детский дом №5 «единство»

**Конференция**

**«Мозговой штурм как метод использования в профессиональной деятельности педагога»**

Ковалева Светлана Алексеевна воспитатель МКОУ

Детского дома №5 «Единство»



**Оглавление**

**Содержание**

**Введение**…………………………………………………………………….…3

Глава I. Теоретическое обоснование профессиональной

деятельности педагога в образовательном процессе ……………..……...….5

* 1. Особенности профессиональной деятельности педагога……….… …5
  2. Роль педагога в профессиональной деятельности…………...………9
  3. Методы обучения, используемые в средних специальных

учебных заведениях………………………………………..…………...17

Глава II. Использование метода «мозгового штурма» в профессиональной

деятельности педагога…………………………………………….... .….21 2.1 Понятие «мозгового штурма …………………………………….……….21

2.2 Варианты использования «мозгового штурма» в

профессиональной деятельности педагога……………………….………24

**Заключение** …………………………….......................................................39

**Литература**……………………………………………………………….…42

**Приложение** «Возможные трудности при проведении

метода» мозгового штурма»………………………………………………44

# Введение

В последнее десятилетие массовым стало обучение в высшей и средней профессиональной школе. Учебные заведения сталкиваются с очевидным противоречием: требования к качеству массовой подготовки специалистов растут, диапазон различий широк, а обучение в большинстве своем остается усредненным. В этих условиях ведется активный поиск таких инструментов построения учебного процесса, которые были бы эффективными для массового обучения, обеспечивали успех в руках педагога.

Положение о важной, определяющей роли педагога в процессе обучения является общепризнанным во всех педагогических науках. Термин «педагогика» имеет два значения. Первое - это область научного знания, наука, второе – область практической деятельности, ремесло, искусство. Дословный перевод с греческого – «детоводитель», в смысле искусства «вести ребенка по жизни», т.е. обучать, воспитывать его, направлять духовное и телесное развитие. Часто с именами людей, ставших впоследствии знаменитыми, называют и имена воспитавших их педагогов.

Одной из главных проблем на протяжении столетий является вопрос о том, как учить и с помощью каких способов добиться наилучших результатов обучения. В каждую эпоху выдвигались новые и защищались консервативные, проверенные временем методы и дидактические средства. В настоящее время известны десятки классификаций методов обучения. Но надуманные, искусственные построения лишь затемняют теорию методов, создают ненужные сложности для учителей. Лишь ту классификацию можно признать хорошей, которая согласуется с практикой обучения и служит основой для ее реализации

На протяжении последнего десятилетия в педагогической науке горячие дискуссии развернулись вокруг вопроса об эффективности «мозгового штурма». Полученные в экспериментах данные подтверждают большую эффективность метода по сравнению с индивидуальным решением задачи. Теоретики от психологии и педагогики справедливо утверждают, что «мозговой штурм» не является универсальным методом, а имеет четко очерченную область своего применения, в которой его грамотное использование действительно приводит к более высокому по сравнению с индивидуальным результату. При этом под высоким результатом понимается оптимальность и быстрота получения решения. Было установлено, что эффективность «мозгового штурма» определяется:

* особенностями задачи, которая в нем решается
* особенностями группы, в которой он проводится.

Наилучшие результаты получаются при решении изобретательских задач, а так же всех тех, которые имеют одно правильное решение.

Методологической основой нашего исследования являются работы таких авторов как Столяренко Л.Д., Морева Н.А, Подласого И.П., Осборн, Загвязинского В.И. и Атаханова Р. и ряд других.

Столяренко Л.Д. в учебном пособии «Педагогика» рассматривает не только сущность понятия образования, но и раскрывает основные направления в педагогической деятельности, дает психологические характеристики педагогов.

В учебнике Н.А. Моревой «Педагогика среднего профессионального образования» - дается основные направления педагогической деятельности, раскрывается сущность подготовки специалистов и также основные требования при их подготовке.

В своем учебном пособии авторы Загвязинский В.И. и Атаханов Р. «Методология и методы психолого-педагогического исследования» раскрывают сущность исследования, его основные методы и цели психолого-педагогических исследований. Дается не только теоретическая основа, но и рекомендации по проведению психолого-педагогического исследования.

Книга Осборна «Практическое воображение» до настоящего времени одним из рекомендованных учебников по развитию творческих способностей.

## Особенности профессиональной деятельности педагога.

Одним из основных средств развития личности и формирования ее базовой культуры выступает содержание образования.

Содержания образования имеет исторический характер, поскольку оно определяется целями и задачами образования на том или ином этапе развития общества. Это означает, что оно изменяется под влиянием требований жизни, производства и уровня развития научного знания.

В традиционной педагогике, ориентированной на реализацию преимущественно образовательных функций школы, содержание образования как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также как определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутый в результате учебно-воспитательной работы. Это так называемый знание - ориентированный подход к определению сущности содержания образования.

В последнее десятилетие в свете идеи гуманизации образования все более утверждаются личностно – ориентированный подход к выявлению сущности содержания образования. При личностно – ориентированном подходе к определению сущности содержания образования абсолютной ценностью является не отчужденные от личности знания, а сам человек.

Такой подход обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности: гуманное отношение к развивающейся личности; становление ее индивидуальности и возможности самореализации в культурно – образовательном пространстве.

Одним из непременных условий эффективности образования является профессиональная готовность педагога. Содержание теоретической готовности учителя нередко понимается лишь как определенная совокупность психолого-педагогических и специальных знаний. Но формирование знаний, не самоцель. Знания, лежащие в структуре опыта учителя мертвым грузом, не будучи к тому же сведенными в систему, остаются никому не нужным достоянием.

Вот почему необходимо обращение к формам проявления теоретической готовности. Такой является теоретическая деятельность, в свою очередь, проявляющаяся в обобщенном умении педагогически мыслить, которое предполагает наличие у учителя аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений.

Сформированность аналитических умений – один из критериев педагогического мастерства, с их помощью извлекаются знания из практики. Именно через аналитические умения проявляется обобщенное умение педагогически мыслить.

Такое умение состоит из ряда частных умений:

* расчленять педагогические умения на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.);
* осмысливать каждую часть в связи с целым и во взаимодействии с ведущими сторонами;
* находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления;
* находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы ее оптимального решения.

Следующее умение готовности учителя осуществляется на научной основе, опирается на знания сущности и логики педагогического процесса, закономерностей возрастного и индивидуального развития учащихся, называется прогностические умения.

Состав прогностических умений можно представить следующим образом: выдвижение педагогических целей и задач, отбор способов достижения педагогических целей, предвидение результата, возможных отклонений и нежелательных явлений, определение этапов ( или стадий) педагогического процесса, распределение времени, планирование совместно с учащимся жизнедеятельности.

Прогностические умения можно объединить в три группы:

* прогнозирование развития коллектива: динамику его структуры, развитие системы взаимоотношений и т. д.;
* прогнозирование развитие личности: ее личностно – деловых качеств, чувств, воли, возможных отклонений в развитии личности и т. п.;
* прогнозирование педагогического процесса: образовательных, воспитательных и развивающих возможностей учебного материала, результатов применения тех или иных методов, приемов и средств воспитания и обучения и т.п.

Следующее не маловажное умение педагога – это проективное умение.

Проективные умения включают:

* перевод цели и содержания образования и воспитания в конкретные педагогические задачи;
* учет при определении педагогических задач и отборе содержания деятельности учащихся их потребности и интересов, возможности материальной базы и т.п.;
* определение комплекса доминирующих и подчиненных задач для каждого этапа педагогического процесса;
* отбор видов деятельности, адекватных поставленным задачам, планирование системы совместных творческих дел;
* планирование индивидуальной работы с учащимися и т. п.;
* и т.п.

Оперативное планирование требует от педагога овладения целым рядом конкретных узкометодических умений.

Рефлексивные умения, имеют место при осуществлении педагогом контрольно – оценочной деятельности, направленной на себя. Ее обычно связывают лишь с завершающим этапом решения педагогических задач, понимая как своеобразную процедуру по подведению итогов образовательно-воспитательной деятельности. Известны различные виды контроля: контроль на основе соотнесения полученных результатов с заданными образцами; контроль на основе предполагаемых результатов действий, выполненных лишь в действительном плане и т.п. Но особое внимание заслуживает контроль на основе анализа уже полученных результатов. Для эффективности осуществления этого вида контроля педагог должен быть способен к рефлексии, позволяющей разумно и объективно анализировать свои суждения, поступки и в конечном итоге деятельность с точки зрения их соответствия замыслу и условиям.

Рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом педагогической деятельности самого себя, но и выяснение того, насколько и как другие (учащиеся, коллеги, родители) знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления.

Содержание готовности педагога выражается во внешних умениях, т.е. в действиях, которые можно наблюдать. К ним можно отнести организаторские и коммуникативные умения.

Организаторская деятельность педагога обеспечивает включения учащихся в различные виды деятельности коллектива, превращающей его из объекта в субъект воспитания. К организаторским умениям относят любилизационые, информационные, развивающие и ориентационные. Мобилизационные умения связаны с привлечением внимания учащихся и развитием у них устойчивых интересов к учению, труду и др. видам деятельности; формированием потребности в знаниях, вооружением учащихся навыками учебного труда и т.п.

Информационные умения обычно связывают только с непосредственным изложением учебной информации, в то время как они имеют место и в способах ее получения. Это умение и навыки работы с печатными источниками и библиографирования, умения добывать информацию из других источников и дидактически её преобразовывать, т.е умения интерпретировать информацию к задачам обучения и воспитания.

Развивающие умения предполагают определение «зоны ближащего развития» (Л.С. Высотский) отдельных учащихся, класса в целом; создание проблемных ситуаций и других условий для развития познавательных процессов, чувств, воли воспитанников, потребности в установлении логических и функциональных отношений и т.п.

Ориентированные умения направлены на формирование морально-ценных установок воспитанников и наилучшего мировоззрения, привития устойчивого интереса к учебной деятельности и науки, к производству и профессиональной деятельности и т.п.

Коммуникативные умения педагога структурно могут быть представлены как взаимосвязанные группы перцептивноых умений, собственно умений общения (вербального) и умений и навыков педагогической техники.

Перцептивные умения можно представить следующими взаимосвязанным рядом: глубоко проникать в личностную суть других людей; устанавливать индивидуальное своеобразие человека: на основе быстрой оценки и внешних характеристик человека и манер поведения определять внутренний мир; видеть главное в другом человеке, правильно определять его отношение к социальным ценностям и др.;

Данные об учащихся, полученные в результате «включения» перспективных умений, составляют необходимую предпосылку успешности педагогического общения на всех этапах педагогического процесса.

Умение педагогического общения, на этапе моделирования предстоящего общения педагог опирается, прежде всего, на свою память и воображение, что бы мысленно восстановить особенности предыдущего общения с классом и отдельными учащимися, при этом помнить не только их лица, но и их индивидуальные особенности, проявляющиеся в их реакции и поведении.

Организаторские и коммуникативные умения педагога неразрывно связаны друг с другом, от них зависит установление педагогически целесообразных взаимоотношений педагога с учащимися, учителя – коллегами, родителями.

Таким образом, профессиональная деятельность педагога в образовательном и воспитательном процессах являются сложными, многодневным, разноплановым системным психическим образованием, прежде всего личностным образованием человека.

## 1.2 Роль педагога в профессиональной деятельности

Образованию, как и всем сферам работы с человеком, нужны таланты. Они были нужны во все времена, но как никогда остро эта потребность обнаружилась в последние годы, в период интен­сивного обновления отечественного образования. Талантливую, творческую, увлеченную, активную личность может взрастить толь­ко талантливый же и увлеченный педагог. Самые передовые тео­рии, оригинальные новации, современные системы и техноло­гии, прекрасно составленные инструкции и разработки сами по себе не сделают педагогический процесс эффективным. Решаю­щую роль в этом играет личность педагога. Именно через нее во многом преломляется воздействие мировой культуры и потенци­ала окружающей среды на растущего человека.

Высокий уровень социальной ответственности, уникальность объекта воздействия, каким является развивающаяся личность, неординарность ситуаций и многообразие влияющих на них фак­торов определяют серьезные требования к эрудиции, общей куль­туре, творческим возможностям, профессиональной этике работ­ников педагогической сферы, а следовательно, и к системе их подготовки.[[1]](#footnote-2)

Высокая степень ответственности и интенсивности труда учи­теля и воспитателя, с одной стороны, невысокие оплаты и соци­альный статус — с другой, естественно, затруднили комплекто­вание образовательной сферы талантливыми кадрами.

Теперь, в условиях обновления общества, когда свежий ветер перемен ворвался в коридоры, в группы и классы, когда образование и воспитание, как и все общество, перестраивается на основах гуманизма, демократи­зации, гласности, когда образовательные учреждения получили значительную степень свободы, право на эксперимент, оказалось, что им не хватает не только денег, помещений, оборудования, внимания со стороны общества и государства, но и талантливых людей.

Сама природа творчества, по мнению В.М. Вильчека, основана на преодолении первоначального отчуждения человека от мира вследствие утраты видовой программы деятельности, свойственной животным. Творчество – это замена утраченного инстинкта, специфическая активность человека, альтернатива потребительству. По определению – это «деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее». С педагогической точки зрения речь идет об объективном или чаще субъективно новом продукте. Когда мы говорим о творчестве учащихся или воспитанников, мы не имеем в виду тот тип творчества, который связан с исключительным талантом, гениальностью, что бывает крайней редкостью. Творчество – это не прерогатива последствий так называемых «творческих» профессий. Почти любую работу можно выполнять как творчески, так и не творчески. Изобретательность, оригинальность, нестандартность – неизменные показатели творчества, объективно или субъективно нового. На практике принято говорить о творческом характере ежедневного труда учителя, так как ему постоянно приходится разрешать новые ситуации с учащимися. Таким образом, творческой можно считать лишь ситуативно нестимулированную деятельность, деятельность за пределами требований исходной ситуации. Творчество в педагогике – это процесс и результат оригинального, нестандартного, высокоэффективного решения педагогических задач, как теоретических, так и практических. Творческие способности соответственно не сводятся к высокому уровню развития способностей, а есть «сплав» способностей и личности. Вклад способностей проявляется, реализуется через мотивационную структуру личности, ее ценностные ориентации.[[2]](#footnote-3)

Анализ общей ситуации педагогического труда в настоящее время, показывающий подвижническую работу педагога, его включенность в улучшение образования, к сожалению, не дает оснований для оптимизма. Это, в частности связано с тем, что многими из требуемых качеств (тем более их собственностью) обладают не все педагоги и, что очень серьезно, с исходным нежеланием некоторых педагогов работать «учителем», «воспитателем» и случайностью выбора этой профессии. Такими же «случайными» они остаются и в профессиональной деятельности.

При отборе в учебные заведения психолого-педагогического профиля стоит сделать основным критерием не оценку по пред­метам на вступительных экзаменах, а гуманистическую направ­ленность и одаренность и поэтому ориентироваться при приеме, скажем, на «мотивационный балл», выводимый на основе харак­теристик прошлой деятельности, результатов тестирования и твор­ческих проб.

Не отказываясь от ориентировки на подготовку в педвузе учи­теля-предметника узкого профиля (преимущественно для стар­ших классов), стоит готовить, например, практического психо­лога, одновременно владеющего иностранным языком, или со­циального педагога, способного работать с детьми и с взрослы­ми, возрождать общинные традиции, реабилитировать трудновос­питуемых, а также преподавать историю или географию.

Для творческой деятельности весьма существенны и выделяе­мые многими исследователями (Ф. И. Гоноблин, Н. В. Кузьмина, В.А.Сластенин, В.А.Крутецкий, А.И.Щербаков и др.) специ­фические педагогические способности и качества личности: пе­дагогическая наблюдательность, распределенное внимание, уме­ние передавать другим накопленные знания, способность понять и принять воспитанника, педагогическая эмпатия, умение про­ектировать развитие личности ребенка и подростка, педагогиче­ский такт и др. [[3]](#footnote-4)

В личности педагога-воспитателя общие и специфические чер­ты неразрывно слиты. Всю совокупность черт, характеризующих творческую личность, можно условно свести к четырем интег­ральным характеристикам: направленности, эрудиции, способ­ностям и умениям, чертам характера.

Исходным, отправным и во многом определяющим пунктом творчества выступает направленность, нацеленность педагога на развитие другого человека, желание помочь его становле­нию, стремление к поиску лучших решений в этой области.

Направленность личности педагога, как нам представляется, определяется, прежде всего, гуманистическими нравственными иде­алами. Преданность гуманистическим идеалам, вера в человека, понимание его роли в развитии мира и его самоценности — осно­ва таких определяющих качеств, как умение чутко улавливать тре­бования времени, понять, а насколько возможно, и предвидеть социальный заказ, искать и находить эффективные пути и сред­ства решения задач, встающих перед школой и образованием в целом, что, прежде всего, выражается в стремлении к всесторонне­му и гармоничному развитию каждого воспитанника, в отноше­нии к личности растущего человека как к высшей общественной ценности.

Творческой личности педагога присущи особая педагогическая увлеченность, ясное понимание «сверхзадачи» педагогического тру­да — воспитания человека, нацеленности на оптимальные резуль­таты его свободного и счастливого развития, глубокое уважение личности каждого ребенка или подростка, вера в его возможно­сти. Педагогическая увлеченность, а порой даже одержимость — одна из важнейших предпосылок педагогического творчества.[[4]](#footnote-5)

Хорошо известно значение глубокой и разносторонней эруди­рованности педагога, его общей культуры, начитанности, широ­ты интересов. Для людей творческого склада ума материал из сфер, казалось бы, далеких от их профессиональной деятельности, не­редко служит источником оригинальных идей и нестандартных решений.

Образный мир искусства, живые впечатления от наблюдений и встреч с людьми, фантастические возможности современной теле- и видеотехники — все, что пропускает через себя педагог, становится источником развития его воображения, конструктив­ной мысли, эмоциональной сферы, превращается в строитель­ный материал для будущих уроков, встреч, собеседований, про­ектов. Вот почему развитие творческих качеств личности педагога невозможно только в узких предметно-методических рамках, оно требует широкого общекультурного багажа, непрерывно пополняемого и углубляющегося.

Очень часто обсуждение вопроса об одаренности и талантли­вости педагога сводится к проблеме развития педагогических спо­собностей. Это важная составляющая личности педагога.

Педагогическим способностям уделено немало внимания в пси­хологической и педагогической литературе. Вообще под способ­ностями понимают такие индивидуально-психологические свой­ства личности, благодаря которым обеспечивается успешное вы­полнение какой-либо деятельности и достижение высоких резуль­татов при меньших затратах труда, а также успешное овладение определенной деятельностью.

Педагогическая деятельность предъявляет соответствующие ее особенностям требования к личности педагога и к его профессио­нальным качествам. Мера соответствия личностных и профессио­нальных качеств человека требованиям педагогической деятель­ности определяет его педагогические способности.[[5]](#footnote-6)

Имеется ряд подходов к выделению и классификации педаго­гических способностей. Например, в работах Н. В. Кузьминой вы­делены перцептивно-рефлексивные способности, которые явля­ются основой педагогической интуиции, и группа проективных способностей, куда входят гностические, проектировочные, кон­структивные, коммуникативные и организационные педагогиче­ские способности.

В. А. Крутецкий разработал перечень основных педагогических способно­стей с их краткой содержательной характеристикой, соответству­ющий предложенному обобщенному варианту их выделения.

Дидактические способности проявляются: 1) в возможности доступно, ясно, понятно преподнести учебный материал, в уме­нии соответствующим образом трансформировать, самому пере­рабатывать учебный материал; 2) в наличии установки на учет психологических особенностей обучающихся, уровня их подго­товки и возможностей в самостоятельном выполнении задания; 3) в умении организовать урок (занятие), подготовить учащихся, воспитанников к воспри­ятию учебного материала, мобилизовать внимание и создать бла­гоприятный эмоциональный настрой; 4) в умении перестраиваться по ходу урока в зависимости от складывающихся обстоятельств и, главное, особенностей усвоения учащимися (воспитывающимися) текущего учебного материала и др.

Академические способности связаны с наличием способности к ориентации в содержании той научной области знания, к кото­рой относится преподаваемый учебный предмет, с компетентно­стью в этой области, с широтой кругозора и наличием интереса к исследовательской работе.

Перцептивные способности — это способность педагога про­никать во внутренний мир ученика, психологическая наблюда­тельность воспитателя, которая позволяет ему понимать личность учащихся и малейшие изменения их состояния по незначитель­ным внешним проявлениям в поведении и реагировании.[[6]](#footnote-7)

Речевые способности проявляются в умении учителя четко и ясно выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь учителя должна быть обращена к учащимся, способствовать активизированию их мысли и внима­ния, быть живой, образной, интонационно яркой и выразитель­ной и т.д.

Организаторские способности — это способность педагога орга­низовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач, а также умение правильно организовать свою работу: планировать ее, корректировать, контролировать, а также выработать у себя «чувство времени».

Авторитарные способности — это возможность педагога ока­зать непосредственное эмоционально-волевое влияние на учащих­ся, завоевать авторитет, суметь передать воспитанникам свою убеж­денность в чем-либо.

Коммуникативные способности — это способности педагога в организации общения с детьми, умение найти правильный под­ход и установить целесообразные взаимоотношения, соблюдать педагогический такт.

Педагогическое воображение выражается в способности предви­деть последствия своих действий, в проектировании и прогнози­ровании развития личности учащихся, воспитанников в педагогическом опти­мизме воспитателя, в его вере в человека.

Исследованием вопросов педагогических способностей зани­мались также Ф. Н. Гоноболин, Н. Д. Левитов, И.В.Страхов. Их подход в основном учтен В. А. Крутецким в приведенной выше классификации. Можно еще отметить, что И. В. Страхов уделял особое внимание педагогическому такту и считал педагогический такт особой педагогической способностью.[[7]](#footnote-8)

Успешное выполнение педагогической деятельности, как и любого вида человеческой деятельности, может быть обеспечено не отдельной способностью, а их своеобразным сочетанием, ан­самблем.

Творческий процесс, как и любая деятельность, требует опре­деленных умений и навыков. Собственно, способности и формиру­ются, и проявляются в процессе деятельности, для продуктивного выполнения которой необходимы соответствующие умения. По­этому процесс развития способностей всегда связан с приобрете­нием умений и навыков. Педагогическую деятельность чаще всего рассматривают как решение бесчисленного ряда педагогических задач (Г.А.Балл, Н.В.Кузьмина, В.А.Сластенин, Л.Ф.Спирин и др.). Следовательно, педагогические умения можно рассмотреть, как умения решать разнообразные педагогические задачи.

Решая эти задачи, педагог ищет и прогнозирует будущее, при­кидывает варианты, раскрывает проекцию изучаемого или пред­стоящей деятельности на личность воспитанника. В одних случаях поиск может быть сведен к перебору уже известных вариантов и их приспособлению к условиям ситуации. Тогда творческий эле­мент в поиске не столь значителен. В других случаях известные подходы не дают оптимальных решений (проблемная педагоги­ческая ситуация). Тогда возникает потребность в подлинно твор­ческом поиске. В обоих случаях педагог использует и развивает обще­педагогические умения, выделенные Н.В.Кузьминой, А.К.Мар­ковой и рядом других исследователей. Напомним кратко их содер­жание.

Конструктивные и близкие к ним прогностические и проекти­ровочные умения объединяют умения отбирать учебно-воспита­тельный материал и проектировать его в соответствии с конкрет­ными целями воспитания, проектировать личность школьника, отбирать педагогические средства, обеспечивающие достижение запланированных результатов.

Коммуникативные умения служат установлению правильных взаимоотношений с воспитанниками, обеспечивают комфорт­ность и эффективность педагогического общения, открывают воз­можности для взаимопонимания и сотрудничества учителя и уче­ника.[[8]](#footnote-9)

Гностические умения помогают использовать литературу, изу­чать опыт передовиков и анализировать свой собственный опыт и воспитателя и воспитанника.

Организовать подопечных на различные виды деятельности, направить их активность в соответствии с целями и задачами обу­чения и воспитания позволяют организаторские умения. Они вклю­чают умение поставить цели деятельности, довести их до обучаю­щихся (воспитанников) или побудить их выдвинуть цели, содей­ствовать распределению ролей, стимулировать, контролировать и корректировать деятельность.

Выделяют также прикладные умения, связанные с реализацией художественных, спортивных и иных способностей педагога-вос­питателя, а также с требованиями профессиональной работы (пе­дагогическая графика, пение, владение техническими средства­ми, хореография и др.).

Важны для педагогического анализа и коррекции также реф­лексивные умения — способность видеть себя со стороны, анализировать и оценивать свою работу, выявлять и исправлять ошиб­ки, осознавать и закреплять успехи.

Наиболее полное описание педагогических умений приведено в работе А. К. Марковой. Она выделяет десять групп педагогиче­ских умений: 1) умения, связанные с формулированием и по­становкой педагогических задач, их конкретизацией и предвиде­нием результатов их решения; 2) умение работать с содержани­ем материала и его интерпретировать, осуществлять межпред­метные связи, учитывать возможности и возможные затрудне­ния учащихся; 3) владение психолого-педагогическими знания­ми и их практическое применение; 4) знание приемов поста­новки и решения коммуникативных задач; 5) владение приема­ми достижения продуктивности общения (средствами общения, приемами риторики и т.д.); 6) реализация и развитие педагоги­ческих способностей, создание и упрочнение позитивной Я-концепции; 7) осознание перспективы своего профессионального роста; 8) умение охарактеризовать полученные учащимся знания, определять обучаемость, стимулировать стремление к самообра­зованию и самообучению; 9) умение оценивать воспитанность школьников; 10) умение интегрально оценивать свой труд, свой профессионализм.

Для решения творческих задач педагогу необходимо овладеть также комплексом специфических для творческой деятельности мыслительных умений. Это умение видеть проблему и соотносить с ней фактический материал (проблемное видение); умение вскрыть взаимосвязь проблем, т. е. видеть данную проблему как составную часть более общей; умение выразить проблему в конкретных позна­вательных задачах, выдвинуть гипотезу и осуществить мысленное упреждение (антиципацию) действий; умение пользоваться ана­логией и переносом, комбинировать новые сочетания известных элементов, искать альтернативу напрашивающемуся решению и др.

Итак, творчество требует полной самоотдачи, на­стойчивости, оно сопряжено с риском, далеко не сразу приводит к успеху, нередко связано с тупиками, неудачами, кризисами. Вот почему для осуществления продуктивной, творческой деятельно­сти педагогу необходимы такие нравственно-волевые качества, такие черты характера, как принципиальность, требовательность к себе и другим, критичность и самокритичность, честность, тру­долюбие, терпимость, аккуратность, настойчивость, последова­тельность и др. Только систематическое обогащение знаниями, развитие в поисковой деятельности творческих умений и навыков формируют способности, вырабатывают опыт, порождают каче­ства личности, необходимые педагогу в его повседневной, а также и исследовательской деятельности.

## 1.3 Методы обучения, используемые в средних

## специальных учебных заведениях.

Одна из важнейших проблем дидактики - проблема методов обучения – остается актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане. В зависимости от ее решения находится сам учебный процесс, деятельность преподавателя и студентов, а, следовательно, и результат обучения в целом.

Термин «метод» происходит от греческого слова «methodos», что означает путь, способ продвижения к истине. В педагогической литературе нет единого мнения относительно роли и определения понятия «метод обучения». Так, И.Ф. Харламов дает следующее определение сущности этого понятия: «под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом».

Ю.К. Бабанский считает, что метод обучения – это способ упорядоченной, взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленный на решение задач образования.

Т.А. Ильина понимает под методом обучения «способ организации познавательной деятельности учащихся». Нам близко определение И.П. Подласого: «Метод обучения – это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение цели обучения».

Методы можно группировать в системы. В связи с этим появляется множество классификаций методов, в которых последние объединяются на основе одного или ряда общих признаков. [[9]](#footnote-10)

Классификация методов обучения – это упорядоченная по определенному признаку их система. В настоящее время известны десятки классификаций методов обучения. Сама система методов должна быть динамичной, чтобы отражать ту подвижность, учитывая изменения, постоянно происходящие в практике применения методов. И.П. Подласый выделяет наиболее обоснованные классификации:

- традиционная классификация – по источнику знаний;

- классификация методов по назначению (Данилов, Есипов);

- классификация по дидактическим целям;

-классификация по типу познавательной деятельности (Лернер, Скаткин) и пр.

Исходя из темы нашей курсовой работы, для нас представляет интерес группа методов, стимулирующая познавательную активность учащихся. К таким методам, на наш взгляд относятся частично-поисковый (эвристический), исследовательский метод обучения, проблемное изучение и другие.

Сущность частично-поискового (эвристического) метода обучения выражается в том, что знания учащимся не предлагаются в «готовом» виде, их нужно добывать самостоятельно. Учащиеся под руководством учителя самостоятельно рассуждают, решают возникающие познавательные задачи, создают и разрешают проблемные ситуации, анализируют, делают выводы.

Сущность исследовательского метода обучения сводится к тому, что учитель вместе с учащимися (воспитанниками) формулируют проблему, разрешению которой посвящают отрезок учебного времени. Учащиеся самостоятельно добывают знания в процессе исследования проблемы, сравнивая различные варианты получаемых ответов. Деятельность учителя сводится к оперативному управлению процессом решения проблемных задач. При этом учебный процесс характеризуется высокой интенсивностью, учение сопровождается повышенным интересом, полученные знания отличаются глубиной, прочностью и действенностью. [[10]](#footnote-11)

Академик Бабанский Ю.К. выделяет как самостоятельные и такие, как методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности, методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности.

И.П. Подласым предложена сравнительная характеристика каждого метода, его эффективность и влияние на формирование и развитие мышления, памяти, воли, активности, эмоций, способности выражать мысли и пр.

Учебная дискуссия, как метод обучения, достаточно актуальна при профессиональном обучении. данный метод обеспечивает хорошие результаты при решении тех задач, где другие методы оказываются менее эффективными. главная функция учебной дискуссии – стимулирование познавательного интереса. С помощью дискуссии учащиеся приобретают новые знания, укрепляются в собственном мнении, учатся его отстаивать.

Методы организационно-деятельностного типа представлены достаточным количеством отдельных методов, которые объединены в группы.

*Метод синектики* (Дж. Гордон) базируется на методе мозгового штурма, различного вида аналогий (словесной, образной, личной), инверсии, ассоциаций и др. Вначале обсуждаются общие признаки проблемы, выдвигаются и отсеваются первые решения, генерируются и развиваются аналогии, используются аналогии для понимания проблемы, выбираются альтернативы, ищутся новые аналогии, возвращаются к проблеме. В синектике широко используются аналогии – прямые, субъективные, символические, фантастические.

*Метод морфологического ящика или метод многомерных матриц* (Ф.Цвики). Нахождение новых, неожиданных и оригинальных идей путем составления различных комбинаций известных и неизвестных элементов. Анализ признаков и связей, получаемых из различных комбинаций элементов (устройств, процессов, идей), применяется как для выявления проблем, так и для поиска новых идей.

*Метод инверсии или метод обращений*. Когда стереотипные приемы оказываются бесплодными, применяется принципиально противоположная альтернатива решения. Например, прочность изделия пытаются увеличить через увеличение его массы, а эффективным оказывается обратное решение – изготовление полого изделия. Или, объект исследуется с внешней стороны, а решение проблемы происходит при рассмотрении его изнутри. К.Э. Циалковский «придумал пушку, но пушку летающую, с тонкими стенками и пускающую вместо ядер газы…»

*Метод агглютинации*. Ученикам предлагается соединить несоединимые в реальности качества, свойства, части объектов и изобразить, например, горячий снег, вершину пропасти, объем пустоты, сладкую соль, черный свет, силу слабости, бегающее дерево, летающего медведя, мяукающую собаку.

*Методы стимуляции творческого мышления*.[[11]](#footnote-12)

«Научить» человека мыслить творчески, делать открытия, конечно, невозможно. Но можно ли хоть как-то влиять на ход мыслительного процесса, делая его более продуктивным и увеличивая вероятность получения нужного результата? Отсутствие надежной методологии и теории творчества не мешает им, как это часто бывает, разрабатывать различные конкретные приемы повышения эффективности творческого процесса, опираясь на эмпирические данные и результаты наблюдений. В основе всех методов развития способности к продуктивному мышлению часть своего творческого потенциала. Значит, нужно найти способы активизации этой нереализованной части своего «Я».

*Метод проб и ошибок*. Чаще всего творческая задача решается методом проб и ошибок (МПиО). Суть метода заключается в том, что последовательно выдвигаются и рассматриваются всевозможные идеи и решения задачи. При этом всякий раз идея, кажущаяся неудачной, отбрасывается, и вместо нее выдвигается новая. Правил поиска нет, нет и определенных правил первоначальной оценки идеи: пригодна идея или нет, заслуживает ли она проверки или нет – об этом приходится судить субъективно. Метод проб и ошибок достаточно эффективен, если для решения нужно перебрать сравнительно небольшое число вариантов. В более сложных случаях он становится крайне неэффективным для повышения эффективности можно использовать ТРИЗ – теория решения изобретательских задач, а также методы психологической активизации творчества – метод мозгового штурма, метод фокальных объектов и другие.

*Методика «Мозгового штурма*» хорошо известна педагогам и уже несколько десятилетий успешно применяется в самых разных сферах человеческой жизнедеятельности. Однако, как показывает опыт, психологический потенциал этой методики явно недостаточно используется в сфере образования. Подобные психотехнологии, будучи не слишком сложными в применении, могут стать эффективным инструментом в работе с педагогами.[[12]](#footnote-13)

# Глава II. Использование мозгового штурма в профессиональной деятельности педагога.

# 2.1 Понятие мозгового штурма.

Вошли в историю имена славных полководцев, умевших решительным штурмом брать неприступные крепости. Те, кто предпочитал длительную осаду, редко покрывал себя славой – слишком изнурительное это дело, да и победа, если ее удается добиться, не столь впечатляет.

Любую проблему можно долго и тщательно обдумывать, подобно тому, как роют подкопы под неприступные бастионы. Однако здесь, как и в бою, чаще всего справедлива поговорка: «Один в поле не воин». Успех требует коллективных усилий. И организовать их лучше таким образом, чтобы в «разведке боем» быстро нащупать уязвимые места проблемы и всеми силами нанести решающий удар.

С этой целью в начале 50-ых гг. ХХ в. Алекс Ф. Осборн, сотрудник рекламного агентства предложил оригинальный метод творческого поиска, который назвал brainstorming – мозговой штурм. Этот метод пусть и не гарантирует стопроцентного успеха, однако доказал высокую эффективность при решении самых разных проблем – коммерческих, производственных, технологических, научно-теоретических. Сегодня он принят на вооружение многими корпорациями, управленческими структурами, общественными организациями, широко используется в психологии и педагогике.

Мозговой штурм как метод обучения появился относительно недавно. Однако последовательность этапов, включающая в себя подготовку, акт интуиции, озарения, были описаны в литературе задолго до Осборна. Этот факт дает нам основания для поиска более ранних примеров подобной организации творческого процесса. Естественно, что поиск требуется вести в областях, где человек издавна стремился решать проблемы.

Двухстадийный подход к решению проблем описан Тацитом еще две тысячи лет назад. Еще более ранним примером того же подхода является способ, применявшийся в древней Вифинии в 700-600- годах до нашей эры по свидетельству историков, у вифинов был следующий обычай. Столкнувшись с совершенно новой ситуацией, по которой необходимо было принять взвешенное и ответственное решение, они расширяли многообразие вариантов путем опроса всех, кого возможно, а затем отбирали то, что казалось им наиболее приемлемым.

Метод, получивший название «Brainstorming» — мозговой штурм {мозговая атака), предложил А. Осборн в конце 1930-х годов в США. Этот метод является наиболее свободной формой дискуссии, хорошим способом быстрого включения всех членов группы в работу на основе свободного выражения своих мыслей по рассматриваемому вопросу. Он используется для коллективного решения проблем при разработке конкретных проектов, где предполагаются генерация в группе разнообразных идей, их отбор и критическая оценка. Метод «мозгового штурма» относят одновременно к группе проблемных и коммуникативных методов.

В 50-годах в США был период активного применения мозгового штурма. Простота метода, отсутствие ориентации на конкретную область деятельности привели к широкому его распространению. Обычной практикой стала организация мозговых штурмов при возникновении какой-либо трудности. Специализированные группы, работавшие на предприятиях и применявшие метод, стали называть « мозговыми центрами».[[13]](#footnote-14)

Мозговой штурм оказал значительное влияние на развитие систем управления интеллектуальной деятельностью. Мозговой штурм послужил катализатором подобных процессов в области решения творческих задач. Рассмотрим сущность метода более подробно.

В словаре по психологии под редакцией А.В.Петровского (1990г) «Мозговая атака – это методика стимуляции творческой активности и продуктивности, исходящая из предположения, что при обычных приемах обсуждения и решения проблем возникновению новаторских идей препятствуют контрольные механизмы сознания, которые сковывают поток этих идей под давлением привычных, стереотипных форм принятия решений».[[14]](#footnote-15) Тормозящее влияние оказывают также боязнь неудачи, страх оказаться смешным и др. чтобы снять действие этих факторов, проводится заседание группы, каждый из членов которой высказывает на предложенную тему любые мысли, не контролируя их течение, не оценивая их как истинные или ложные, бессмысленные или странные и т. п., стремясь при этом побуждать других к подобным свободным ассоциациям идей. После первого тура « атаки на мозг», общая масса высказанных идей анализируется в расчете на то, что среди них окажется, по меньшей мере, несколько, содержащих наиболее удачные решения. По мнению автора, практика использования этой методики привела к скептическим оценкам ее эффективности, а экспериментально-исследовательская проверка не подтвердила ее преимуществ при решении творческих задач.

Осборн исходил из абсолютно верной идеи, что человек воспринимает любую проблему, да и весь окружающий мир, довольно субъективно, однобоко, в свете когда-то усвоенных представлений. Решение проблемы может лежать на поверхности, но чтобы его увидеть, необходимо взглянуть с новой, неожиданной точки зрения, а мы на это обычно не осмеливаемся. Конечно, есть люди, которые легко генерирует нестандартные, творческие идеи. Но таким людям обычно недостает критичности к своим новациям, а это немаловажно, т.к. большинство их идей непродуктивные, бесплодные, тупиковые.

Принцип мозгового штурма состоит в том, чтобы собрать вместе несколько оригинально мыслящих людей, поставить перед ними актуальную проблему и побудить их к высказыванию как можно большего количества вероятных решений, сколь бы неожиданными и даже вздорными они ни казались. Все выдвинутые предложения фиксируются без какой-либо то ни было их оценки. Критики принимаются за дело на втором этапе. Они сортируют предложения по степени их выполнимости и ожидаемой эффективности, отбрасывают непригодные и отмечают перспективные. Затем наступает очередь реализаторов, которые намечают конкретные практические шаги для выполнения выбранного решения.

Очень продуктивным является привлечение к мозговому штурму специалистов разного профиля, т.к. решения часто лежат на стыке смежных и даже весьма отдаленных специальностей. Очень важно создать раскованную и доброжелательную атмосферу для проведения штурма – если участники относятся друг к другу с опаской и недоверием, продуктивности от них ждать не приходится. Эти требования нелегко выполнить, если в процедуре участвуют коллеги разного звания. В таком случае рекомендуется первым дать высказаться младшим (по возрасту и по должности), дабы потом на них не «давил» авторитет старших товарищей.

К тому же всем нам, привыкшим делать по правилам, нелегко заставить себя высказывать нестандартные, непривычные идеи. Чтобы стимулировать этот процесс, проводятся специальные тренинги, на которых отрабатываются механизмы мозгового штурма.[[15]](#footnote-16)

## 2.**2 Варианты использования мозгового штурма**

## **профессиональной деятельности педагога**

Существует несколько модификаций данного метода, и сегодня целый ряд квалифицированных экспертов предлагает свои услуги по организации мозгового штурма в той или иной форме.

«Мозговой штурм» (1 вариант) - в основу данного метода положен принцип разведения во времени двух фаз творческого акта: генерирования идей и их критической оценки. Обычно в мыслительном процессе они настолько слиты, что большая часть возникающих идей отметается индивидом сразу, еще до того, как он успевает обнаружить заложенное в них рациональное зерно.

В классическом «Мозговом штурме» принимает участие группа специалистов, которая делится на две команды. Одной из них ставится задача «набросать» как можно больше идей по поводу решения поставленной проблемы, какими бы безумными, нереальными или глупыми они не казались. На этом этапе запрещается давать какую-либо оценку или критику выдвигаемым гипотезам, которые тщательно фиксируются. А вот на втором этапе другая группа – эксперты – должна развить, обсудить и критически оценить каждое предложение, рассмотреть возможность реализации заложенного в них подхода и в конечном итоге, остановившись на одном из них, предложить конкретное решение поставленной проблемы.

Успех проведения «мозгового штурма» зависит от соблюдения двух главных принципов.[[16]](#footnote-17)

Первый из них лежит в области теории синергетики (от греч. synergeia — сотрудничество, содружество). При совместной работе рождаются идеи более высокого качества, чем при индивидуальной деятельности тех же самых людей. Это происходит за счет интерактивного эффекта. Большая степень взаимодействия при­водит к «перекрестном) опылению»: идея, которая сама по себе может быть отвергнута в силу недостаточной обоснованности или непрактичности, дорабатывается совместными усилиями, доду­мывается другими и тем самым улучшается, становится все более конструктивной и пригодной к применению.

Второй принцип состоит в том, что если группа находится в состоянии генерирования идей, то процесс творческого мышления, господствующего в этот момент, нельзя тормозить прежде­временной субъективной оценкой этих идей.

«Мозговой штурм» включает три этапа: подготовительный, этап генерирования идей, этап анализа и оценки идей. Продолжительность «мозгового штурма», как правило, не менее 1,5-2ч.

Подготовительный этап

1. Решение организационных вопросов: подготовка помещения, техники, флип-чарта, доски или транспаранта, распределение ролей, макет или эскиз объекта, который требуется улучшить. средства тонизирования (чай, кофе, минеральная вода) и релак­сации (негромкая фоновая музыка).

2. Постановка цели и задач ведущим. Задание для участников обычно начинается со слов: «Почему? Зачем? Как решить? Что можно сделать?», т. е. от участников требуется найти решение или ответ на вопрос.

3. Представление участников и ознакомление их с правилами, процедурой «мозгового штурма» и его регламентом. Правила мож­но выписать и повесить на видное место.[[17]](#footnote-18)

4. Распределение на группы «генераторов» и «аналитиков». «Гене­раторы» — это люди с позитивной установкой к творчеству, об­ладающие яркой фантазией, способные не только рождать, но и развивать свои идеи и быстро подхватывать чужие. «Аналитики» — специалисты, которые могут проанализировать и критически оце­нить выдвинутые идеи. Задача «аналитиков» — развивать выдвину­тые на этапе генерирования идеи для их конкретизации, обобщать идеи, осуществлять их экспертизу.

Определяется «секретарь», который будет фиксировать в тет­ради или на ватмане все, что говорят участники.

5. Интеллектуальная разминка, которая обычно проводится со всей группой. Ее цель — помочь участникам освободиться от стереотипов и психологических барьеров. Обычно разминка проводится как упражнение в форме быстрого поиска ответов на неожиданные, оригинальные вопросы.

Этап генерирования идей:

Процесс генерирования новых идей, поощряемый ведущим, длится, как правило, 15 — 20 мин. Группа за сеанс может выдать более ста идей, из которых принимаются любые: и здравые, обду­манные, и фантастические, даже абсурдные. Автор каждой идеи может дать краткий (до 30 с) комментарий по существу своей мысли, но без аргументов.

Как уже было отмечено, все идеи записываются, или стеногра­фируются. На этом этапе очень важно соблюдать все правила и принципы, поддерживающие максимальную активность участни­ков (см. ниже).

Заключительный этап (анализ идей, 30 —45 мин) проводится после перерыва и включает следующие стадии:

- составление отредактированного списка идей;

- оценка, критика, аргументирование и ранжирование значимых для решения проблемы идей;

- выбор и вербальное оформление наиболее оптимальных идей и предложений, по которым высказывалось меньше всего крити­ческих замечаний;

- анализ и оценка деятельности «генераторов», «аналитиков» и других участников обсуждения.

Как правило, «мозговой штурм» проводится в небольшой группе (6—10 человек), при большом количестве участников происходит деление на микрогруппы по 6 —8 человек. В этом случае на заключительном этапе микрогруппы презентуют свои варианты решений, которые также могут быть проанализированы и оценены группой выбранных экспертов или всеми участниками.

Любая сложная практическая ситуация решается неоднозначно, разными путями и способами. При групповом решении выс­казываются противоречивые суждения, точки зрения. Рассмотрим способ, позволяющий прийти к общему решению в группе.[[18]](#footnote-19) Возможный конструктивный ход принятия группового решения.

Этапы: 1. Запись всех предложений.

2. Группировка предложений.

3. Совместное определение критериев для оценки каждой груп­пы предложений.

4. Составление таблицы.[[19]](#footnote-20)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Критерии | Выгода для образователь­ного уч­реждения | Эффективность данного варианта решения проблемы | Стоимость реализации идеи | Возмож­ность реа­лизации предло­женного варианта решения | Общая сумма баллов |
| 1 –я группа |  |  |  |  |  |
| 2-я группа |  |  |  |  |  |
| 3-я группа |  |  |  |  |  |

5. Индивидуальное оценивание в баллах (от 1 до 3) предложе­ний по согласованным критериям.

6. Подсчет общего количества баллов, набранных каждым предложением (группой предложений), ранжирование по баллам.

7. Определение наиболее рациональных предложений (набрав­ших наибольшее количество баллов).

**Правила «мозгового штурма»**

Важной составляющей, способствующей успеху проведения «мозгового штурма», являются особые условия его проведения, опирающиеся на правила.

1. Отсутствие всякой критики:

- во время выдвижения идей запрещаются их критика, неодоб­рительные замечания, иронические реплики и т. п. Высказывания записываются без изменений и не оцениваются, несмотря на то, что они могут показаться глупыми, смешными или абсурдными;

- нежелательно также неявное высмеивание чьей-либо идеи или, наоборот, чрезмерное покровительство ей;

- запрещается показывать, что идея не имеет ценности, игно­рируя чей-либо вклад или демонстрируя критичное отношение невербальными жестами и мимикой (пожимая плечами, поднимая брови, демонстрируя скепсис или ухмыляясь и т.п.).

2. Поощрение предлагаемых идей:

- одобряются внешне и принимаются все высказанные идеи, причем оказывается предпочтение не систематическому логиче­скому мышлению, а озарениям, необузданной и безграничной фантазии в самых разных направлениях;

- превыше всего ставится количество высказанных идей, а не их качество;

- идеи презентуются короткими высказываниями.

3. Равноправие участников «мозгового штурма»:

- чтобы иметь стимул выдвигать свои идеи, каждый участник должен чувствовать, что его предложение будет услышано и рас­смотрено;

- для предотвращения доминирования одного или двух членов группы целесообразно установить систему, при которой каждый участник может высказать свое предложение в порядке очереди. Это позволит привлечь к генерированию идей всех участников;

- если у кого-то из участников отсутствуют идеи или предло­жения, об этом нужно сразу же заявить, причем никто не должен эту ситуацию комментировать и выяснять, по какой причине обу­чаемый не может внести предложение. В случае возникновения ситуации, когда все предложения исчерпаны, руководитель «штур­ма» может простимулировать группу дополнительно с помощью каких-либо рекомендаций или инициатив.

4. Свобода ассоциаций и творческого воображения:

- в «мозговом штурме» существует запрет на введение каких-либо ограничений;

- любая предложенная идея (даже если она не относится к обсуждаемой проблеме) стоит рассмотрения и внимания участников, так как может вызвать ассоциацию у кого-либо из членов группы и привести к рождению новой идеи;

- высказанные ранее идеи любой участник «штурма» может развивать, интегрировать, получать из них новые ассоциативные комбинации;

- идеи могут высказываться без обоснования;

- допускается выдвижение заведомо нереальных, фантастиче­ских, шутливых, оригинальных идей.

5. Творческая атмосфера па «игровой поляне»:

- между участниками «мозгового штурма» поддерживаются де­мократичные, партнерские и дружественные отношения;

- создается и закрепляется такая обстановка, в которой допус­каются шутка, каламбур, юмор;

- руководитель «мозгового штурма» инициирует атмосферу мак­симального психологического комфорта: улыбается, одобряет, поддерживает, восхищается, радуется, говорит комплименты.

6. Обязательная фиксация всех высказанных идей:

- все идеи, высказанные вслух, следует записывать на флип-чарт, доску, магнитофон и т.д. теми же словами, какие использовал автор идеи. Требование записывающих «уточнить формулировку» недопустимо, так как может прервать творческий процесс, ход мыслей «генератора» идеи и преждевременно вызвать у слушающих доводы в пользу принятия или отторжения еще не принятого предложения;

- необходимо быть внимательным при записи поступающих предложений и не пропустить ни одного из них. Иногда человек, преодолев стеснительность, выражает свою мысль и надеется, что она будет принята во внимание при обсуждении, но оказывается, что ее не заметили. Этого может быть достаточно, чтобы человек замкнулся, ушел в себя.

7. Время для инкубации:

- не следует сразу же приниматься за анализ наработанных идей, их систематизацию и критику;

- группе необходимо дать время, чтобы участники могли обду­мать все зафиксированные идеи и затем рассмотреть любые аль­тернативные подходы или новые предложения.

Метод «мозгового штурма» хорош тем, что помогает демокра­тично и ненавязчиво обсуждать многие проблемы. [[20]](#footnote-21)

После окончания процесса генерирования группа экспертов анализирует полученные идеи, как угодно комбинирует их, видоизменяет, критически пересматривает и выбирает из них наиболее перспективные, с их помощью группа ищет решение. Найденное экспертами решение можно проверит «на прочность» методом обратного штурма: участники делают только критические замечания решения проблемы.

Педагогическая эффективность мозгового штурма существенно зависит от личности ведущего: он должен владеть техникой общения, личным обаянием, остроумием, опытом решения творческих задач. Учитель, попадая в ситуацию ведущего, сразу же это ощущает, что само по себе является стимулом для его самосовершенствования. Наибольшая ценность метода – уменьшение психологической инерции мышления учащихся, обучение умению вести поиск решения проблемы в коллективной мыслительной деятельности.

Вполне допустима и самостоятельная организация этой процедуры. Необходимо только, помимо названных, соблюдать несколько простых правил. А именно:

1. Желательно, чтобы процедурой руководил председатель, который поощряет высказывающихся, а в случае необходимости прерывает излишние высказывания участников.
2. Перед участниками штурма ставится конкретная задача, которую предварительно надлежит сформулировать максимально четко и определенно.
3. Заранее следует установить регламент. Фонтан творческих идей может бить долго – затянутое обсуждение рискует вылиться в переливание из пустого в порожнее. Обычно получаса вполне достаточно.
4. Допустимость использования любых гипотез, аналогий, сравнений, фантастических образов.
5. Эффективность возрастает при разнополом составе участников, когда женская интуиция дополняет мужской прагматизм.
6. Первый этап мозгового штурма состоит исключительно в генерировании идей. [[21]](#footnote-22)

Специалисты считают, что проведение мозгового штурма можно считать успешным, если удалось сформулировать пять-шесть достаточно реалистичных предложений, которые впоследствии могут послужить основанием для практического решения проблемы.

Интерес представляет анализ критических отзывов о применении мозгового штурма. Наиболее ярко это направление представлено в книге Г.С, Альтштуллера «Алгоритм изобретения», где приведены основные правила метода, дан пример его проведения, анализируются недостатки.

В общественной лаборатории методики изобретательства, возглавляемой Г.С. Альтшуллером, проводились работы по совершенствованию мозгового штурма. В ходе поставленных экспериментов группе генераторов давалась задача, сильное решение которой было известно экспериментаторам. Это позволяло анализировать процедуру решения. В результате исследований были выявлены принципиальные, по мнению автора, недостатки метода.

«Бестолковость» поисков, возведенная мозговым штурмом в принцип, компенсируется количественным фактором – задачу штурмуют «оравой».

«Штурм действительно помогает преодолевать инерцию: мысль сдвигается с «мертвой точки», разгоняется и часто проскакивает то место, где надо остановиться. Десятки раз в ходе экспериментов наблюдалась такая картина: один участник штурма высказывает мысль, ведущую в правильном направлении, другой подхватывает мысль, развивает ее; до выхода на финишную прямую остается несколько шагов, но в этот момент кто-то выдвигает совершенно новую идею, цепь обрывается, и группа снова скатывается на исходные позиции».

В ходе экспериментов было выявлено, что даже при отсутствии явной критики во время выдвижения идей, критика остается в неявном виде и проявляется в форме предложений, пресекающих развитие ранее выдвинутых идей. Для устранения этого недостатка был предложен вариант мозгового штурма, в котором каждую выдвинутую идею надо было развивать до предела. Этот подход получил название «мозговой осады». Естественно, что его применение существенно увеличивает затраты времени на поиск хороших идей. Альтшуллер Г.С. указывает, что при мозговой осаде можно в какой-то степени управлять мышлением, но суть дела от этого не меняется: поиск по-прежнему ведется простым перебором вариантов.

Основными недостатками метода являются, во-первых, отсутствие четких правил работы – «бестолковость» поисков возведена в принцип. Во-вторых, отсутствие критериев, позволяющих оценить уровень выдвигаемых идей, что приводит к « проскакиванию», уходу от сильного направления.

Тем не менее, вопреки уязвимости данного метода для критики, его практическое использование в ряде случаев оказывается весьма эффективным. Приложению метода к педагогической сфере посвящены специальные исследования и публикации.[[22]](#footnote-23)

*Мозговой штурм* (вариант 3). Разогрев: Психолог кратко информирует педагогов о сути методики «мозгового штурма»: где, как и для чего, она обычно применяется. Высказывает предположение о том, что эта методика может оказаться полезной для решения конкретных школьных проблем. Для интеллектуальной разминки можно предложить участникам несколько эвристических задач.

Задача « Куб с отверстием»

Имеется деревянный куб с размером грани 20 см. В нем нужно проделать отверстие сложной формы, связывающее находящиеся рядом плоскости. Отверстие должно быть постоянного диаметра и иметь как минимум четыре поворота. Предложите возможные варианты решений. Чем более необычные и разнообразные идеи возникнут у педагогов, тем лучше. Один из возможных вариантов решение (но не единственный!) таков: отверстие сложной формы можно получить с помощью сплава, нагретого до высокой температуры, который прожигает в кубе отверстие под воздействием силы тяжести. Поворачивая куб, можно менять направление движения сплава.

Задача « Время на перекуры»

На одном из японских заводов возникла следующая проблема: из-за частых перекуров токарей производительность труда в цехе была не слишком высокой. Поставить у каждого станка контролера – невозможно. Да и видеокамеру над каждым станком не повесишь. Во время «мозгового штурма», в котором принимали участие менеджеры, было найдено простое и остроумное решение, учитывающее человеческую психологию. Какое?

Эта задача помогает участникам приблизиться к способам решения проблем, которые для них близки. А ответ таков: « курилку» перенесли из дальнего помещения в центр цеха, установили ее на высоком постаменте и сделали стеклянной. Понятно, что на виду у всех особенно долго не покуришь. В результате производительность труда выросла.

Этот этап необходим, если проблема, требующая решения, не обозначена с самого начала. Если число участников не слишком велико, можно провести рейтинг проблем. Каждый из участников, сидящих в кругу, получает карточку, разделенную пополам вертикальной чертой. Ведущий предлагает на левой стороне карточки написать три проблемы, которые можно вынести на обсуждение. Писать необходимо кратко, понятно и разборчиво. После этого по сигналу ведущего карточки передаются соседу слева. В течение 20 секунд участник читает, что написано на полученной карточке, и на ее правой стороне ставит «+» напротив проблемы, которую он считает наиболее значимой. Если такой, по его мнению, нет, то никаких знаков он не ставит. По сигналу ведущего карточка передается дальше. Так происходит до того момента, пока карточка не вернется к владельцу.

Помощник ведущего собирает карточки и быстро обрабатывает их: выписывает формулировки проблем, получивших наиболее высокий рейтинг (2-3). Эти формулировки озвучиваются, и совместно выбирается одна проблема для обсуждения. Например: « Как учителю взаимодействовать с гиперактивным ребенком?», «Приемы и методы снятия эмоциональной напряженности», «Каким образом общаться с конфликтными родителями?»

Генерация идей.

Это самый важный этап работы. От качества выдвинутых идей будет зависеть итог «мозгового штурма». Участники группы разбиваются на несколько команд (по 5-6 человек в каждой). Команды получают по стопке пустых карточек. Именно на них они будут записывать новые идеи – по одной на каждой. Ведущий информирует о правилах этого этапа:

* Категорически запрещается критика выдвигаемых идей. Это нужно для того, чтобы не мешать свободному полету творческого мышления.
* Необходимо положительно оценивать любую высказанную мысль, даже если она кажется вздорной. Это, конечно же, бывает сложно сделать, но демонстрируемая поддержка и одобрение очень стимулируют и вдохновляют генераторов идей.
* Самые лучшие – сумасшедшие идеи. Желательно, чтобы педагоги попытались отказаться от стереотипов и шаблонных решений и сумели посмотреть на проблему с новой точки зрения.
* Нужно выдвинуть как можно больше идей и зафиксировать все.

Время этого этапа – 30 минут. Обычно первые 10-15 минут – это стадия «раскачки», во время которой звучат достаточно банальные предложения. Наиболее продуктивно проходят последние минуты генерации идей. Ведущий переходит от команды к команде, оказывая эмоциональную участникам.

По окончании отведенного времени ведущий просит сообщить о количестве выдвинутых в каждой группе идей.[[23]](#footnote-24)

Анализ идей. Основной задачей этого этапа является глубокая обработка, шлифовка высказанных предложений. Правила этапа следующие:

* Самая лучшая идея – та, которую ты рассматриваешь сейчас. Анализируй ее так, как будто бы других идей нет вообще. Указанное правило подразумевает предельное отношение к каждой идее. Хотя критика уже не возбраняется, но она не должна быть огульной.
* Необходимо найти рациональное зерно в каждой идее. Это означает, что нужно сосредоточиться на поиске конструктива в любой идее.
* Отбрасывать идеи нельзя.

Время – 30 минут, иногда немного больше. При необходимости участники пишут на карточках сои соображения, развивающие высказанную идею.

Поиск возможностей для реализации. Самые хорошие идеи так и останутся идеями, если не будут продуманы шаги по их внедрению. Ведущий предлагает просмотреть снова все предложения с точки зрения их соответствия двум критериям – оригинальности и возможности реализации каждая карточка с идеей должна быть помечена такими значками:

++ - очень хорошая, оригинальная идея;

+ - неплохая идея;

0 – не удалось найти конструктива;

НР – невозможно реализовать;

ТР – трудно реализовать;

РР – реально реализовать.

Разумеется, возможны самые разные сочетания этих значков. Ведь идея может быть блестящей, яркой, необычной, но возможностей для ее реализации в данный момент просто нет. Время этого этапа – 20 минут.

Завершение. Представители групп делают сообщения об итогах своей работы. Они рассказывают о тех идеях, которые получили либо 2 «+», либо значок «РР», либо оба этих значка.

Вот тут-то и выясняется, насколько продуктивным оказался «Мозговой штурм». Опыт показывает, что практически всегда находятся такие идеи, которые раньше никому из участников в голову не приходили.

Результаты, полученные в процессе работы, «выстраданные» участниками, могут иметь для них большое значение. Поэтому представляется целесообразным после завершения «мозгового штурма» поручить кому-либо из педагогов (может, своеобразной комиссии, составленной из представителей всех групп) оформить самые лучшие идеи на специальном стенде или предоставить их в виде рекомендаций, которые можно было бы раздать каждому педагогу. Возможен вариант, при котором педагог берет эту обязанность на себя плоды «мозгового штурма» важно «материализовать» в самое короткое время.

*Вариант №4 – эвристических вопросов*.

Этот метод известен как метод «ключевых вопросов». Метод эвристических вопросов целесообразно применять для сбора дополнительной информации в условиях проблемной ситуации или упорядочения уже имеющейся информации в самом процессе решения творческой задачи. Кроме того, эвристические вопросы служат дополнительным стимулом, формируют новые стратегии и тактики решения творческой задачи. Эвристическим вопросам уделял много внимания американский математик и педагог Д. Пойя. Следует заметить, что эвристические вопросы широко использовал в своей научной и практической деятельности еще древнеримский философ Квинтилиан. Он рекомендовал своим ученикам для сбора достаточно полной информации о каком-либо событии поставить перед собой и ответить на следующие семь ключевых, или эвристических, вопросов: кто? что? зачем? где? как? когда?

Метод эвристических вопросов базируется на следующих закономерностях и соответствующих им принципах:

1. проблемности и оптимальности, путем искусно поставленных вопросов (проблемность задачи снижается до оптимального уровня);
2. дробления информации (эвристические вопросы позволяют осуществить разбивку задачи на подзадачи);
3. целеполагания (каждый новый эвристический вопрос формирует новую стратегию – цель деятельности).

*Правила метода эвристических вопросов* *для педагога:*

1. Эвристический вопрос должен стимулировать мысль, а не подсказывать идею решения задачи.
2. В вопросах должна быть минимальная информация
3. При постановке серии вопросов: а) постепенно снижайте уровень проблемности задач; б) интересно их формулируйте; в) добивайтесь их логической взаимосвязи; г) стимулируйте как логические, так и интуитивные процедуры мышления; д) старайтесь, чтобы новый вопрос давал бы новый неожиданный взгляд на задачу; е) разбивайте задачу на подзадачи, этапы.

Для студентов.

1. Запоминайте наиболее характерные эвристические вопросы и, по

возможности, систематизируйте их.

1. Ставьте перед собой такие вопросы, которые бы: а) упростили

задачу; б) позволили осмыслить задачу с новой неожиданной

точки зрения; в) стимулировали использование полученных

знаний, опыта решения других задач.

Достоинства метода эвристических вопросов заключается в его простоте и эффективности для решения любых задач. Эвристические вопросы особенно развивают интуицию мышления, общую логическую схему решения творческих задач. Недостатки и ограничения этого метода в том, что он не дает особо оригинальных идей и решений, и, как другие эвристические методы, не гарантируют абсолютного успеха в решении творческих задач.

*Вариант №5 – метод многомерных матриц.* Этот метод среди исследователей и изобретателей также известен как метод «морфологического ящика; или метод «морфологического анализа». Наиболее полное обоснование и практическое применение этот метод получил при разработке системы реактивных двигателей швейцарским ученным Ф.Цвики. Исходная идея метода многомерных матриц в решении творческих задач заключается в следующем. Поскольку новое очень часто представляет собой иную комбинацию известных элементов или комбинацию известного с неизвестным, то матричный метод позволяет это сделать не путем проб и ошибок, а целенаправленно и системно. Таким образом, метод многомерных матриц базируется на принципе системного анализа новых связей и отношений, которые проявляются в процессе матричного анализа исследуемой проблемы.

Достоинствами метода многомерных матриц является то, что он позволяет решить сложные творческие задачи и найти много новых, неожиданных, оригинальных идей.

Недостатки и ограничения метода многомерных матриц заключаются в следующем. Даже при решении задач средней трудности в матрице могут оказаться сотни вариантов решений, выбор из которых оптимального оказывается затруднительным. Данный метод не гарантирует, что будут учтены все параметры исследуемой системы. Применение данного варианта требует определенного навыка и мастерства, как со стороны педагога, так и со стороны учащегося.

*Вариант №6 – метод инверсии*. Метод инверсии представляет собой один из эвристических методов учебно-творческой деятельности, ориентированный на поиск идей решения творческой задачи в новых, неожиданных направлениях, чаще всего противоположных традиционным взглядам и убеждениям, которые диктуются формальной логикой и здравым смыслом. Данный вариант базируется на закономерности и, соответственно, принципе дуализма, диалектического единства и оптимального использования противоположных (прямых и обратных) процедур творческого мышления (анализа и синтеза, дивергентного и конвергентного мышления), а также распространения диалектического подхода к анализу объекта исследования (изучения внешнего и внутреннего, интенсификации и замедления, объединения и разъединения элементов системы и т.д.)

Несомненными достоинствами варианта является то, что он позволяет развивать диалектику мышления учащихся, отыскать выход из, казалось бы безвыходной ситуации, найти оригинальные, порой весьма неожиданные решения творческих задач различного уровня трудности и проблемности.

Его недостатками и ограничениями является то, что он требует от учащихся достаточно высокого уровня творческих способностей, базисных знаний, умений и опыта учебно-творческой деятельности. Отмечаются также педагогические трудности в подборе и конструировании творческих задач, которые бы требовали применения данного варианта.

*Вариант №6 – метод организованных стратегий*. Один из главных психологических барьеров в решении творческих задач является инерция мышления и неспособность решающего уйти, отказаться от наиболее очевидного способа и найти новый подход, новое направление в поисках идей решения. И даже если мы выбираем правильные направления (стратегии) поиска идеи решения, то возникают опасения, что мы упустили что-то главное, возможно, более оригинальную стратегию, идею. В определенной мере преодолеть инерцию мышления поможет метод организованных стратегий.

В основе этого метода лежит: а) принцип самоуправления личности в выборе новых стратегий решения творческой задачи; б) принцип отстранения, то есть рассмотрения объекта, предмета, процесса всякий раз с неожиданно новой точки зрения.

В процессе решения творческой задачи целенаправленно используют следующие стратегии.

I.Стратегии преодоления барьера;

1. Установите препятствие.

1. Обойдите препятствие.
2. Разрешите препятствие.
3. Частично воздействуйте на препятствие.
4. Усильте препятствие.
5. Преодолейте препятствие по этапам.
6. Воздействуйте на препятствие с неожиданно новой позиции или принципиально новыми средствами.

II.Стратегии использования информации:

1. Используйте известную вам информацию, применимую в решении данной задачи.
2. Соберите дополнительную информацию из смежных наук.
3. Используйте опыт других.
4. Преобразуйте информацию с учетом специфики задачи.
5. Избавьтесь от второстепенной информации.
6. Проверьте достоверность, точность информации.
7. Используйте принципиально новую и новейшую информацию.

III.Стратегии принятия решений;

1. Мысленно проиграйте, представьте наиболее оригинальное решение задачи в его окончательном варианте.
2. Отмените решение, обоснуйте почему.
3. Примите оригинальное, но временное решение.
4. Проанализируйте все возможные решения, продуктивные «здравым смыслом», и выбирайте из них наиболее эффективные.
5. Проанализируйте все возможные решения, которые выдвигаются вопреки здравому смыслу, оцените их эффективность.
6. Ищите серию поэтапных решений.
7. Примите окончательное решение.

*Вариант №7 – метод эмпатии (метод личной аналогии*). Метод аналогий всегда был важным эвристическим методом решения творческих задач. Процесс применения аналогии является как бы промежуточным звеном между интуитивными и дедуктивными процедурами мышления. В решении творческих задач используются различные аналогии6конкретные (материальные) и абстрактные; ведутся поиски аналогии живой природы с неживой, например, в области техники. Данный метод применим к различным видам творческой деятельности. В условиях применения метода эмпатии учащийся как бы сливаются с объектом исследования, а это требует огромной фантазии, воображения; Возникающие фантастические образы и представления приводят к снятию барьеров «здравого смысла» и отыскиванию оригинальных идей. Метод эмпатии может широко использоваться не только в решении технических, но и, например, литературных задач, задач художественного творчества.

Достоинствами метода эмпатии являются огромные, поистине неисчерпаемые возможности для развития фантазии, воображения и получения оригинальных решения творческих задач.

К недостаткам и ограничения этого метода следует отнести то, что на первых занятиях с его применением учащиеся много отвлекаются и даже развлекаются. Этот метод не воспринимается всерьез. К тому же он требует много времени. Но самое главное этот метод позволяет получить, чаще всего, лишь идею решения задачи.

**Заключение**

Таким образом, никакие современные технологии обучения и воспитания не помогут педагогу успешно осуществлять свою педагогическую деятельность, если он сам личностно и профессионально не готов к ней. Определяя требования к личности педагога, обеспечивающие его готовность к профессиональной деятельности, психолого-педагогическая наука стремится объединить их в более обобщенные целостные свойства. Спектр этих свойств достаточно многообразен. Прежде всего, к ним относятся профессионализм как совокупность личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности. Близкое к нему комплексное свойство профессиональная компетенция отражает единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению деятельности и характеризует его профессионализм.

Основой профессионализма преподавателя обычно считают педагогическую умелость: владение педагогическими умениями и навыками, обеспечивающими грамотную и педагогически целесообразную организацию педагогического процесса. Более высокой ступенью профессионализма является педагогическое мастерство, которое чаще всего определяют как сплав личностно-деловых качеств и профессионализма преподавателя, как комплекс свойств личности, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации педагогической деятельности. Составляющие мастерства педагога, предлагаемые разными авторами, достаточно многообразны и обширны

Ведущее место в сложном синтезе свойств, определяющих педагогическое мастерство учителя, принадлежит личностному компоненту как единству его мотивационно-ценностной составляющей (профессионально-педагогическая направленность) и индивидуально-психологических особенностей (общие и профессионально-педагогические способности). Основные компоненты педагогической деятельности, обеспечивая ее целостность, в то же время отражают ее многофункциональный характер, что позволило исследователям выделить данные компоненты как самостоятельные деятельности, определить составляющие их действия, освоение которых учителем обеспечивает его профессиональную умелость и компетентность.

И все же необходимо помнить, что педагогический процесс состоит из двух равно значимых составляющих – обучения и воспитания, которые сами по себе являются специфичными сферами педагогической деятельности и имеют свои особенности. Вместе с тем каждая из них включает в себя данные действия, овладение которыми дает возможность учителю строить целостный педагогический процесс системно и технологично.

Кроме того, как и любой другой метод, «мозговой штурм» хорош в опытных, умелых руках, т. е. требует для своего проведения высокой квалификации ведущего.

Наиболее ценным результатом педагогического творчества являются психические новообразования в личности учащегося (воспитанника), приводящие его в новое, более развитое состояние. Большинство исследователей выделяют такие личностные черты, как открытость ума, восприимчивость к новому и необычному, высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в этих ситуациях, развитое эстетическое чувство, стремление к красоте.

Призывы к творческой деятельности будут бесполезны, пока человек не овладеет мыслительным инструментарием, творческим инструментарием и процедурами, способами эвристики, т. е. теми структурами, которые и составляют сущность творческой деятельности. Эти структуры хорошо известны и в обобщенном виде представляют:

- самостоятельный перенос (ближний и дальний) ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию;

- видение проблемы в знакомой ситуации;

- видение новой функции объекта;

- определение структуры объекта (проблемы);

- видение альтернативы решения;

-комбинирование ранее усвоенных способов деятельности применительно к возникшей проблеме.

Однако в этом виде творческие процедуры носят общий характер, овладение учащимися творческим инструментарием предполагает прежде овладение им студентами и учителями.

Для человека характерна психологическая инерция мышления. Приемы развития творческого мышления помогают снять эту инерцию, уйти от поведенческих стереотипов, увидеть новое в известном, являются средством нахождения новых решений.

Все приемы творческого мышления можно подразделить на четыре легко запоминающиеся и удобные для практического применения группы:

* изменение;
* различие и сходство;
* выбор точки зрения;
* уровни.

Овладение воспитанниками и учащимися творческими процедурами помогает снять «внутренние барьеры» мышления: - его инертность, однолинейность, страх перед поиском, помогает выйти из области поиска, видеть проблемы в привычной ситуации, позволяет предложить « веер» возможных решений. Это овладение эффективно в том случае, если рассмотренные творческие процедуры, имеющие общедидактическое значение, органично вплетаются в контексте ежедневных занятий. Примерами могут служить: решение прямых и обратных задач; перекодирование, т.е. выражение известных понятий в новой форме, перевод их из одной формы в другую, варьирование способов решения задач их сравнительным анализом; задания с не вполне определенными, жизненными условиями, где нужно уметь отбросить лишнее и др. творческие процедуры – прекрасная ориентировочная основа для учителя в поисках своих, подчас неповторимых личностных приемов их конкретного применения.

Подобные процедуры могут быть использованы и используются для всех возрастов. Необходимо трансформировать их на соответствующий возраст, поскольку каждый возраст обладает своей спецификой в развитии творческого потенциала человека. Речь идет не только о содержании учебного материала и его доступности, но и специфических интересах возрастных групп.

# 

# Литература

1. Аллахвердли, А.Г. и др. Психология науки: Учебное пособие. – М.:

Московский психолого-социальный институт «Флинта», 1998. – 312 с.

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Издание – 2-е. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Байнер Е.Н. Педагогика для студентов вузов.- Изд.2-е.-Ростов на Дону:Феникс, 2006.-156.
3. Белозерцев Е.П. и др. Педагогика профессионального образования / под ред. В.А Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 345 с.
4. Веракса Н.Е. Психология профессионального самоопределения. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 543 с.
5. Загвязинский, В.И., Атаханов, Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студентов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
6. Зязюна И.А. Основы педагогического мастерства.- М.: Просвещение, 1998.
7. Кузнецов, М.Е. Личностно ориентированная подготовка учителя: теоретико-методологический аспект. – Брянск: Издательство Брянского государственного педагогического университета, 2000. – 375 с.
8. Кукшин В.С. Введение в педагогическую деятельность. – Ростов н/Д: Издательский центр «Март», 2002.
9. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М.: «Дело», 1994. – 216.
10. Морева Н.А.Педагогика среднего профессионального образования: учебное пособие для студ. педагогических вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 1999
11. Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
12. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.
13. Педагогика: Учебное пособие для педагогических вузов / под редакцией Пидкасистого П.И. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 598 с.
14. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических институтов / под редакцией Бабанского Ю.К. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
15. Пидкасистый, П.И. Педагогика. М.: Педагогическое общество России, 2006. – 608 с.
16. Потапенко Т. Исследовательская работа студентов педагогического колледжа: методические рекомендации // Дошкольное воспитание. – 1994. - №4. – С.34-40.
17. Разенкова Н.Е Педагогика среднего профессионального образования: учебно-методическое пособие.-2-е изд., переработанное и дополненное - Новокузнецк: РИО КузГПА, 2002.-219.
18. Стародубцев с.В. Педагогика для студентов вузов. – Изд. 2-е. – Ростов на Дону: Феникс, 2006.- 256.
19. Сластенин В.А. Педагогика, М.: ВЛАДОС , 1998
20. Столяренко Л.Д. Педагогика: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 2003. – 448 с.
21. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика: в вопросах и ответах. – Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 2003
22. Семушина Л. Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях /Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко.- М.: Мастерство, 2001.
23. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности.- Питер, 2005-287.
24. Словарь практического психолога / под редакцией Головин С.Ю. – Минск- Москва: «Харвест АСТ», 2003. – 133 с.
25. Словарь-справочник по педагогике В.а Мижериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого.-М.:ТЦ Сфера, 2004.-448с.
26. Педагогический словарь: для студ. высших и средних пед. учеб. заведений под ред. Коджаспирова Г.М. М.:Издат. Центр Академия 2000, 176с.
27. Титов В.А. Психология и педагогика: конспект лекций. – М.: Приор-издат., 2005. – 240 с.
28. Трайнев, В.А., Трайнев, И.В. Системы и методы стратегии повышения качества педагогического образования: Обобщение и практика. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К\*», 2006
29. Фопель, К. Технология ведения тренинга. – М.: Генезис, 2003
30. Харламов, И.Ф. Педагогическая практика: старые и новые подходы // Педагогика. – 1997. - №4. – С.72
31. Якунин, В.А. Педагогическая психология. – СПб.: «Полиус», 1999.

# Приложение № 1

# Возможные трудности при проведении «Мозгового штурма»

*Советы и рекомендации по использованию метода «Мозговой штурм»*

При организации и проведении «МШ» нередко возникают определенные проблемы и трудности. Наиболее часто встречаются следующие затруднения:

I. Перевод «М.Ш» на другую, не менее актуальную для присутствующих тему или перевод разговора на постороннюю тему. Одна из основных опасностей при использовании «М.Ш.» в качестве метода обучения – это легкость, с которой можно отклониться далеко в сторону от обсуждаемой темы. Поскольку поощряется генерирование любых идей, участники « М. Ш» зачастую уходят от реальной проблемы и с трудом находят рациональные и продуктивные идеи.

Рекомендации и советы:

1. Тему мозгового штурма всегда старайтесь зафиксировать письменно – на доске или плакате.

2. Держать группу в необходимом русле поможет повторение предмета, темы и условий мозгового штурма перед ее началом.

3.Приучайте участников «мозгового штурма» повторять основные моменты предыдущего выступления прежде, чем высказывать собственную точку зрения.

4.Постарайтесь сформулировать обсуждаемую в настоящий момент тему, записывать ее на доске и сопоставлять с обсуждаемой темой; делайте промежуточные обобщения.

5.Обнаружив, что участники перевели разговор на другую тему, согласитесь (одной – двумя фразами), что это действительно важный вопрос. А затем: «Поскольку это заслуживает специального разговора («заслуживает»!, а я дорожу вашим («вашим!») и своим временем, то давайте сначала закончим о…» или «Хорошо. Мы еще поговорим об этом. Только давайте сначала закончим о…».

Типичная ошибка: заметив, что участники «МШ» «соскользнули» на другую тему, ведущий реагирует раздраженно: «Давайте не отвлекаться!» - и тем самым ставит «МШ» на грань конфликта.

II.Чрезмерно словоохотливый участник мозгового штурма. Рекомендации и советы.

1. Как только начинается обмен мнениями, ведущий должен удостовериться, что никто не монополизировал «МШ» и что каждый желающий внести в нее свой вклад имеет возможность сделать это. Если приводимые доводы становятся расплывчатыми или сомнительными, ведущий может попросить у говорящего разъяснений от имени группы или же сделать обзор тех моментов, которые были упущены, либо затронуты слишком поверхностно.

2.Дать слишком словоохотливому участнику высказаться, зная, что когда-нибудь он «выдохнется». А затем: «Теперь можно сказать мне» - и обязательно дождитесь ответа.

3.«Потерпите, сейчас вы выскажетесь» или – с настойчивой, но не раздражительной интонацией: «Позвольте мне договорить до конца».

4.Попросите изложить свои мысли письменно.

5.Поручите подготовить и высказать свое мнение при подведении итогов «МШ».

6.Заранее поговорите с ним, подчеркните его способности и попросите дать возможность высказаться другим.

7.Попросите записать аргументы на доске или плакате.

8.Не допускайте обращений, которые могут вызвать конфликтную ситуацию: «Дайте же, наконец, высказаться другим!» - «Нет, это вы не даете…».

III. Пассивность участников. Причиной может быть неактуальность обсуждаемой проблемы либо пессимистический настрой аудитории относительно приемлемых вариантов ее решения. Отсутствие подготовки или привычка руководителя к авторитарному стилю могут вызвать у участников страх оказаться несостоятельными или униженными, что также снижает их творческую активность.

Рекомендации и советы (для полного включения группы в «МШ»).

1.Начинайте мозговой штурм со знакомства (если необходимо) или интеллектуальной разминки – это раскрепостит участников и создаст определенный настрой.

2.Расположите группу по кругу, устраните преграды, затрудняющие общение.

3.Постарайтесь выявить интересы и устранить сомнения участников, ответить на их замечания.

4.Чтобы привлечь к обсуждению пассивных участников, попросите их в качестве примера привести несколько фактов. Покажите значимость участия в мозговом штурме именно этого человека. Старайтесь использовать личные обращения.

5.Поддерживайте и подбадривайте участников, когда они высказываются.

Эффективным способом стимулирования активности участников является метод созидательной конфронтации.

Для обострения мозгового штурма поощряются независимые, неожиданные, неординарные суждения, представляющие противоположные точки зрения.

IV. Сильная зависимость участников от группы. Качество в значительной степени определяется глубиной знаний и опыта, которыми обладают члены группы, поэтому следует уделять внимание подбору участников «МШ» с приблизительно равными способностями, чтобы обеспечить широкий спектр мнений и убеждений.

Вместе с тем отдельные участки мозгового штурма могут утвердиться в неверной позиции. Несмотря на то, что мозговой штурм, дает замечательную возможность убедить кого – либо взглянуть на вещи по- новому, в ходе нее также возможно укрепление участников в своих убеждениях, если они видят угрозу для собственных взглядов. Обеспечение благоприятной эмоциональной атмосферы снимает психологические защиты, делает участников более гибкими.

V. Слишком острый характер мозгового штурма, взаимные обвинения участников.

Это случается, когда обсуждается проблема, касается жизненных принципов и личных переживаний участников и стороны не достигают единодушия.

Рекомендации и совет.

Чтобы спор не вышел за рамки «МШ», ведущему нужно подытожить рассуждения всех сторон и обсудить сходство и различие позиций.

VI.Нарушение режима времени. Оно может возникнуть, если преподаватель увлечется и поддержит навязанный группой ритм.

Рекомендации и совет.

При подготовке к мозговому штурму четко определите время на обсуждение каждого вопроса и сверяйтесь с планом по ходу «МШ» либо назначьте «хранителя времени» из участников.

Ряд трудностей возникает, если преподаватель забывает о правиле: «Люди легче принимают позицию того человека, к которому у них эмоционально положительное отношение, и наоборот». Если преподаватель сумел расположить к себе обучающихся, создать благоприятный психологический климат, то в проведении «МШ» удается избежать многих трудностей, связанных с межличностными отношениями.

Некоторые из предложенных вариантов проведения «МШ» не гарантируют тщательную, глубокую проработку материала. Но одно из главных значений мозгового штурма - не столько всесторонне и глубоко решить проблему, сколько побудить участников задуматься над ней, осуществить пересмотр своих убеждений и представлений, уточнить и определить свою позицию, научиться аргументировано отстаивать собственную точку зрения и в то же время осознавать право других иметь свой взгляд на обсуждаемую проблему, быть индивидуальностью.

Изучение механизмов мозгового штурма показало целесообразность ее применения для активизации межличностных процессов в управленческой, обучающей, диагностической, психотерапевтической, творческой и других видах деятельности.

1. Загвязинский, В.И., Атаханов, Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студентов. – М.Издательский центр «Академия», 2001. – С.178 [↑](#footnote-ref-2)
2. Морева, Н.А. Педагогика среднего профессионального образования: Учебное пособие для студентов. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – С.5 [↑](#footnote-ref-3)
3. Загвязинский, В.И., Атаханов, Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студентов. – М.Издательский центр «Академия», 2001. – С.179 [↑](#footnote-ref-4)
4. Загвязинский, В.И., Атаханов, Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студентов. – М.Издательский центр «Академия», 2001. – С.180 [↑](#footnote-ref-5)
5. Загвязинский, В.И., Атаханов, Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студентов. – М.Издательский центр «Академия», 2001. – С.182 [↑](#footnote-ref-6)
6. Загвязинский, В.И., Атаханов, Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студентов. – М.Издательский центр «Академия», 2001. – С.184 [↑](#footnote-ref-7)
7. Загвязинский, В.И., Атаханов, Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студентов. – М.Издательский центр «Академия», 2001. – С.185 [↑](#footnote-ref-8)
8. Загвязинский, В.И., Атаханов, Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студентов. – М.Издательский центр «Академия», 2001. – С.186 [↑](#footnote-ref-9)
9. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учебник для студентов вузов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. – С.126 [↑](#footnote-ref-10)
10. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учебник для студентов вузов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. – С.130 [↑](#footnote-ref-11)
11. Словарь практического психолога. / под редакцией Головин С.Ю. - Минск, Москва: «Харвест АСТ», 2003. – С. 187 [↑](#footnote-ref-12)
12. Словарь практического психолога. / под редакцией Головин С.Ю. - Минск, Москва: «Харвест АСТ», 2003. – С. 188 [↑](#footnote-ref-13)
13. Вачков, И. Методы психологического тренинга в школе: Курс лекций. – М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2004. – С.134 [↑](#footnote-ref-14)
14. Словарь практического психолога / под редакцией Головин С.Ю. - Минск, Москва: «Харвест АСТ», 2003. – С. 187 [↑](#footnote-ref-15)
15. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – С.543 [↑](#footnote-ref-16)
16. Аллахвердли, А.Г. и др. Психология науки: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт «Флинта», 1998. – С.124 [↑](#footnote-ref-17)
17. Аллахвердли, А.Г. и др. Психология науки: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт «Флинта», 1998. – С.59 [↑](#footnote-ref-18)
18. Аллахвердли, А.Г. и др. Психология науки: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт «Флинта», 1998. – С.60 [↑](#footnote-ref-19)
19. Аллахвердли, А.Г. и др. Психология науки: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт «Флинта», 1998. – С.64 [↑](#footnote-ref-20)
20. Аллахвердли, А.Г. и др. Психология науки: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт «Флинта», 1998. – С.161 [↑](#footnote-ref-21)
21. Андреев В.И., Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – С.364 [↑](#footnote-ref-22)
22. Андреев В.И., Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – С.368 [↑](#footnote-ref-23)
23. Андреев В.И., Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – С.370 [↑](#footnote-ref-24)